

Raruilquer Santos Oliveira

**COMENTÁRIOS SOBRE VIAS DE DESINTEGRAÇÃO DE
ALUNAS “DESOBEDIENTES” POR MEIO DE EXPULSÕES E
TRANSFERENCIAS COMPULSÓRIAS.**

Trabalho de Conclusão de Licenciatura
apresentado como requisito para
obtenção do Grau de Licenciada em
Ciências Sociais pela Universidade
Federal de Santa Catarina.
Orientador: Prof. Dr. Antônio Alberto
Brunetta

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Oliveira, Raruilquer
COMENTÁRIOS SOBRE VIAS DE DESINTEGRAÇÃO DE ALUNAS
"DESOBEDIENTES" POR MEIO DE EXPULSÕES E TRANSFERÊNCIAS
COMPULSÓRIAS. / Raruilquer Oliveira ; orientador, Antônio
Alberto Brunetta - Florianópolis, SC, 2015.
46 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas. Graduação em Ciências Sociais.

Inclui referências

1. Ciências Sociais. 2. expulsão e transferências
compulsórias. 3. exclusão escolar. 4. violência
institucional. 5. educação. I. Brunetta, Antônio Alberto.
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em
Ciências Sociais. III. Título.

Raruilquer Santos Oliveira

**COMENTÁRIOS SOBRE VIAS DE DESINTEGRAÇÃO DE
ALUNAS “DESOBEDIENTES” POR MEIO DE EXPULSÕES E
TRANSFERENCIAS COMPULSÓRIAS.**

Este Trabalho de Conclusão de Licenciatura foi julgado adequado para obtenção do Título de “Licenciada”, e aprovado em sua forma final pela Coordenação do Curso de Ciências Sociais.

Florianópolis, 16 de Dezembro de 2015.

Prof. Jeremy Deturche, Dr^o.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof Alberto Brunetta, Dr.^a
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Joana Célia dos Passos, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Amurabi Pereira de Oliveira, Dr^o.
Universidade Estadual de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Primeiro e especialmente, agradeço a minha grande amiga Luisa Bonetti Scirea, por tudo me fez tão bem depois de sua amizade. Este agradecimento se estende ao muito do que não sei explicar, mas que vivi, senti e aprendi com sua amizade. Obrigada especialmente pelas vezes que ouvi “não desista de você”.

Agradeço a minha família, pelo fiel apoio de todas horas, e pelo amor que sempre foi maior que os conflitos. Especialmente agradeço a minha mãe, por me ensinar tanto com seu silêncio e por ser um exemplo de resistência e força!

Agradeço a todas as minhas amigas do coração, a todas as pessoas com quem pude compartilhar aprender e crescer junto.

Agradeço intensamente ao professor Antônio Alberto Brunetta, pela orientação criteriosa e pela oportunidade que me fez aprender mais sobre processos de escrita. Com a mesma intensidade agradeço por sua humildade.

Agradeço à professora Miriam Pillar Grossi pela oportunidade que tive de crescer participando do Núcleo de Identidade de Gênero e Subjetividades – NIGS, pelos conhecimentos na área dos estudos sobre a Mulher, Feminismos, gênero e sexualidades, envolvidas pela potência pedagógica que movimenta as atividades do NIGS em seus projetos de pesquisa, formação e extensão.

Agradeço a professora Ilka Boaventura leite, pela recepção no NUER num período que me foi muito proveitoso para conhecer e participar dos estudos étnico-raciais, sobre a realidade social da pessoa preta e pela relevância social destes “temas de estudos” tão caros para as universidades brasileiras.

Agradeço às amigas da Associação Brasileira de Baixaria, Alex Gonçalves, Ana Hostmann Amorim (especialmente baixa e maravilhosa), Ana Paula Boscatti, Anelise Fróes, Bruna Kloppel, Bruno Cordeiro, Késsila, Letícia Barreto, Luciano Jahneka, Pedro Magrini, Ricardo Felix, Simone Ávila.

Ao Rômulo por ter me ajudado na formatação =).

A todas as mulheres pretas que lutaram e resistiram, pela vida, por mudança e por amor.

RESUMO

Este texto analisa meios de exclusão escolar de alunas consideradas desobedientes, cujos seus comportamentos não esperados pela escola resultam em ações institucionais que buscam fragilizar os vínculos destas alunas com a instituição escolar e por vezes acabam sendo desintegradas do ambiente da escola por meio de expulsões e transferências compulsórias. As expulsões e transferências compulsórias são situações do cotidiano da escola que finalizam um processo de conflitos internos e externos à escola onde os argumentos para a expulsão estão fundamentados. A conclusão desta análise recorreu a uma pesquisa feita a partir da percepção de conselheiras tutelares de Florianópolis sobre a operacionalidade das vias de expulsão administradas pelas escolas. O principal formato metodológico desta investigação utilizou entrevistas semi-estruturadas e visitas às unidades de atendimento dos conselhos tutelares. A transferência compulsória e a expulsão se concretizam quando a ameaça da punição não se mostra mais eficaz no controle do comportamento indesejado da aluna. As ações que são realizadas em conjunto entre escola e conselho tutelar não obedecem a quaisquer critérios regulares de ambas as instituições, já se tratam de uma expressão de violação de direitos – resultando em processos extra-formais. Por haver uma série de argumentos na base do direito da criança e da adolescente, as expulsões escolares não podem ganhar status formal.

Palavras chaves: exclusão escolar, expulsão e transferências compulsórias, violência institucional, direitos da criança e da adolescente

ABSTRACT

This paper analyzes the mechanisms used by the school system to expel students considered disobedient through institutional actions that seek to weaken the bonds of these students with the school. Expulsions and compulsory transfers are daily situations at schools that end processes of internal and external conflicts where the arguments for expulsion are already given. This work was based on surveys conducted about the perception of tutelary councilors in Florianópolis on the expulsion methods operations by the schools. Semi-structured interviews and visits to the councils service units were used. Compulsory transfers and expulsions are used when the threat of punishment no longer shows effectiveness in controlling unwanted behavior from the student. The actions carried out by the school and the councils together do not obey any regular criteria from those institutions, including rights violations – resulting in non-formal processes. Because of the arguments in favor of the children and adolescents's rights, school expulsions cannot gain formal status.

Keywords: school exclusion, expulsion and compulsory transfers, institutional violence, rights of children and adolescents

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	Direito e educação como prerrogativa legal contra a expulsão.....	15
1.2	Experiência na escola e construção do problema	16
2.	CAPÍTULO 1	19
2.1	Sobre adolescências	20
2.2	Evasão ou expulsão – definições etimológicas	24
2.3	Funcionamento do conselho tutelar e as medidas “legais” para proteção e punição.....	25
3.	CAPÍTULO 2	29
3.1	Sobre as entrevistas	29
3.2	Relações institucionais entre escola e conselho tutelar.....	29
3.3	A suposta inexistência da expulsão escolar	33
3.3.1	Procedimentos “extra formais”	36
3.4	Relações entre as violências escolares, adolescências e os casos de expulsão.	37
4.	CAPÍTULO III]	47
4.1	Condutas agressivas: os problemas das professoras e alunas.	47
4.2	Separações de classes como construtora da violência instalada	49
4.3	Experiências de outros contextos e trajetórias da aluna excluída ...	52
5.	Considerações finais.....	55
6.	Referências	57

1. INTRODUÇÃO

1.1 Direito e educação como prerrogativa legal contra a expulsão.

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais a pessoa humana, sem prejuízo de proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2014).

Inicialmente atribui-se aqui um destaque à questão da expulsão por compreender que as transferências forçadas são medidas secundárias não em termos de frequência de suas aplicações, mas por serem menos visíveis nos trâmites institucionais e por carregar uma falsa aparência de que não se trata de uma forma de expulsar uma aluna. Embora este texto considere que as transferências compulsórias são medidas utilizadas para desintegrar as alunas das escolas executada por mecanismos semelhantes quando não idêntico aos utilizados em uma expulsão admitida.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº. 8.069 de 13 de Julho de 1990, reuni condicionamentos legais em defesa dos direitos humanos de crianças e adolescentes e da ênfase ao trabalho da proteção. A maioria das situações de risco para crianças e adolescentes que foram visualizadas por agentes sociais em defesa das crianças e adolescentes, estão distribuídas no estatuto, versando sobre direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivências familiar e comunitária (ECA, 2014).

Tratando pontualmente sobre a educação com direito elementar, o ECA propõe, no capítulo IV, “igualdade no acesso e permanência na escola; direito de ser respeitado por seus educadores, direitos de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instancias escolares superiores; acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. No parágrafo único deste capítulo, é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (ECA, 2014).

Esta parte do texto do ECA fala da garantia que este tese as instituições públicas devem atuar na efetivação em especial as instituições educacionais. Deve-se considerar também que o ECA prevê a autonomia da adolescente quando for necessário ser devidamente considerada, ouvida e respeitada para além de situações relativas à educação, como é o caso de guarda, tutela e família substitutiva. Ainda no capítulo IV o texto da lei aponta para obrigações institucionais da escola em conjunto com o conselho tutelar, onde a escola deve informar ao conselho tutelar sobre casos de maus-tratos, reinteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares. Deste modo pode-se perceber que a escola e o conselho tutelar são agentes de várias ações conjuntas nos processos educacionais.

Frete às questões colocadas em defesa dos direito de adolescentes e crianças, por definições, não caberia a uma pesquisa investigar casos de expulsões e transferências compulsórias. Embora não exista nenhuma lei que coíba a expulsão, entende-se aqui que o direito a educação é um prerrogativa legal suficiente contra a expulsão escolar e transferências forçadas, embora o que se percebe na realidade escolar são situações que ultrapassam as prerrogativas legais e violam direitos de crianças e adolescentes.

1.2 Experiência na escola e construção do problema

Em meados do ano de dois mil e catorze, tive a oportunidade de participar do quadro de professoras em uma escola de uma cidade da região da grande Florianópolis, na condição de contratada temporariamente (Admissão em Caráter Temporário) pela Secretaria de Estadual de educação responsável pelo curso de sociologia em turmas do ensino médio regular. Esta experiência proporcionou-me momentos produtivos de aprendizados e trocas com alunas e com a instituição escolas que havia sido a primeira com a qual eu tive a oportunidade de lecionar. Este trabalho foi realizado no ensino vespertino e noturno.

Logo que me apresentei à escola, fui bem recebida por professoras, diretoria e especialmente pelas alunas com quem ative sólidos laços de compreensão e empatia. Tratava-se de escola situada em um bairro de camada popular da cidade, sendo a única escola que atendia um grande alunado proveniente também de bairros do entorno.

Os índices de manifestações de violências não eram tão alarmantes no contexto da escola, com exceções do ensino noturno que tomava características distintas desde aspectos estruturais como o tempo

das aulas que eram mais curtas que os dos turnos diurnos, a oferta de disciplinas outras precariedades relacionadas a desatenção. Aspectos sociais também revelavam fatores associados ao ensino noturno, como o “perfil” destas alunas – na maioria trabalhadoras, mães que realizavam tripla jornada, pensando as atividades da casa, trabalho e estudos, forte indicador racial que revelava um número significativo de pessoas pretas e as incidências de conflitos escolares entre alunas e, alunas, professoras e direção.

A existência destes conflitos me deixou mais preocupada com o ambiente da escola e a cada reincidência procurava intervir a fim de contribuir para os redirecionamentos dos caminhos de saída e me causava curiosidade especialmente entender o que gerava aquelas situações dentro de um ambiente “educativo”. Estas situações me causaram vários desconforto no período que passei na escola, principalmente por não conseguir visualizar medidas mais esclarecedoras para resolver as situações e tomar posturas coerentes sem perder as preocupações pedagógicas e sem deixar de entender que a escola é primeiramente da aluna que qualquer outra sujeita que faz parte dela.

No decorrer dos dias, fui surpreendida por duas situações onde dois alunos estavam próximos de romperem seus vínculos com a escola, em função de conflitos que os mesmos haviam se envolvidos. Ambas as situações se tratavam de conflitos com professoras, em um dos casos com várias professoras. Um destes alunos em uma situação que a escola considerou extrema entre seu ato de desobediência, foi quando uma lâmpada de uma sala de aula foi quebrada. Esta cena aconteceu depois de várias situações anteriores que já haviam enquadrados ente aluno como indisciplinado e desobediente.

Em uma reunião de conselho de classe ocorreu que a direção da escola convocou todas as professoras para escreverem relatos sobre a convivência problemática deste aluno com o objetivo de fornecer informações sobre o mesmo e enviar ao conselho tutelar em uma espécie de dossiê contra o aluno. Imediatamente me recusei de participar deste documento alegando não copactuar politicamente com aquela situação.

Posteriormente a família deste aluno foi convocada a comparecer na escola para a fim de solucionar a situação. Ao ser convidada a participar da reunião imaginei que a articulação com a família seria para pensar em medidas que pudessem se complementar entre o trabalho escolar e as ações da família. No entanto percebi logo de início que as falas da diretoria da escola seguiam a proposta de romper o vínculo do aluno com a escola a partir de alegações que afirmavam que escola não tinha mais como “trabalhar” com aquele adolescente devido a

reincidência de suas ações e da forma com a qual outras alunas estavam sendo prejudicadas – sugerindo que o problema deste aluno era um problema para as pessoas que estavam na mesma situação que ele. No período que fiquei na escola o caso não havia sido resolvido e não foi realizada nenhuma ação pedagógica que revertisse a situação junto aos alunos além de comentários analítico de sua situação pronunciados na sala das professoras e na nas reuniões pedagógicas.

2. CAPÍTULO 1

A princípio esta pesquisa se insere no campo relacionado à evasão escolar¹ com foco numa situação não muito visível, porém recorrente nas escolas que necessitam dispensar algum tipo de tratamento às alunas² que são expulsas ou remanejadas forçadamente através das transferências compulsórias. As expulsões e transferências compulsórias são situações do cotidiano da escola que finalizam um processo de conflitos internos e externos à escola onde os argumentos para a expulsão estão fundamentados.

Estas alunas descumpridoras dos modelos comportamentais esperados pela escola, geralmente são conhecidas pelos professores, orientadores educacionais e pela direção em razão do destaque de suas ações infratoras. Estes conflitos (referindo-se a situações menos danosas) e atos infracionais (definidas como crimes ou contravenção penal) geram na aluna representações negativas destes conflitos associados à sua conduta e o responsabiliza pelos delitos - resultando em alguns casos na expulsão. A transferência compulsória e a expulsão se concretizam quando a ameaça da punição não se mostra mais eficaz no controle do comportamento indesejado da aluna (STELKO-PEREIRA, PADOVANI, 2008).

O cotidiano da escola, construído por meio de vivências distintas que envolvem a participação de atores sociais da escola (alunas, profissionais da escola, família), discursos, linguagens e práticas que se constroem numa dinâmica baseada em seus programas oficiais e nos resultados efetivos (SILVA, 2006 apud. CHERVEL, 1988) gerados pelas relações que se estabelecem no espaço da escola. Nestes termos cabe pensar a variedade das características comportamentais das alunas como aspectos de suas expressões individuais e coletivas que se constroem e ganham sentidos atrelados a todas as suas instâncias de sociabilidades e

¹ A partir do resultado de um mapeamento inicial de pesquisas, principalmente no Scielo - Scientific Electronic Library Online percebi que o fenômeno da expulsão está posto como um tema dentro da área da evasão escolar. No entanto, interessa, nesta pesquisa, discutir também as especificidades do fenômeno da expulsão e transferências compulsórias como um problema que se estabelece a partir de mecanismos particulares alheios às questões que caracterizaram a evasão.

² O texto desta pesquisa foi escrito integralmente fazendo referência primária ao gênero feminino como uma postura política a fim de não corroborar com o sentido da linguagem universal masculina.

não somente à sua vivência escolar. De acordo com Abramovay e Rua (2002) tratar das violências na escola significa lidar com uma intersecção de elementos como um fenômeno de uma nova ordem e não simplesmente o somatório dos objetos "escola" e "violência".

Em meio aos diversos problemas que geram conflitos na escola estão destacados àqueles protagonizados por alunas cujos comportamentos descumpridores das regras escolares, fazem com que recebam um status de “aluna-problema”. Em uma análise sobre práticas sociais no ambiente escolar, Anelise Rabuske (2006) considera a escola como construtora da noção que atribui o(s) “problema(s)” à figura da aluna. Em suas afirmações neste sentido, a aluna problemática não é uma sujeita portadora de uma essência problemática, sendo esta, uma condição socialmente construída pela escola através de práticas que se constroem nesse processo de produção de normalidades e anormalidades, desatentas às possibilidades de subjetivação.

2.1 Sobre adolescências

Adolescência é conceito universal que marca a experiência do desenvolvimento rumo à vida adulta, conforme nos ensina Marilúcia Pereira do Lago, Geisa Nunes de Souza Mozzer e Diane Valdez, (2014) em suas reflexões sobre adolescentes infratoras geradas por um estudo sobre exclusão social. As mesmas propõem que a singularidades destas sujeitas se constroem na pluralidade do cenário cultural às quais estão inseridas, e deste modo é possível falar em adolescências e não em adolescência. Um destaque importante que estas pesquisadoras trazem a seu estudo é a condição étnica que marcam as características destas adolescentes estudadas. Este estudo buscou compreender fatores externos às condições de vida e vivências destas sujeitas, com o irônico pressuposto de que não cabe falar em anomalias genéticas inerentes às adolescentes infratoras:

é importante dizer que não se trata do estudo de uma síndrome. Por mais que tentou, a ciência ainda não pode comprovar a existência de uma anomalia genética que pudesse determinar que tal criança, ao chegar à fase de desenvolvimento conhecida como adolescência, estaria sujeito a cometer atos infracionais, movido pela genética [...] Poderíamos sim, falar de comportamento humano e então, a “delinquência” poderia ser analisada a partir de diversos fatores, sociais,

culturais, psicológicos
(LAGO, M.P.; MOZZER; VALDEZ, 2014).

Ainda nesta perspectiva, as autoras comentam sobre o efeito do espaço externo onde estas adolescentes estão inseridas, como um espaço de exclusão social que asseguram políticas e instituições que dão às situações de exclusão e violência a aparência de um status quo. Em uma breve contextualização histórica, estas autoras mencionam o Código de Menores que foi uma lei criada em 1927 para estabelecer diretrizes ao trato legal e institucional direcionado às adolescentes que cometiam atos infracionais. Neste período, adolescentes que demonstravam qualquer “anomalia”, referente a algum conflito com a lei recebia o frio status de “menor” – que ultrapassa a condição de não ter a maioridade, mas que sobrecarrega uma noção pejorativa associada às suas contravenções perante a lei, portanto, “só eram reconhecidos como crianças e adolescentes os que pertenciam a uma classe que não fosse marginalizada, que não portassem desvios e que não fossem institucionalizados.” (LAGO, MOZZER; VALDEZ, 2014).

Em sociologia a noção de constituição da autoridade esta relacionada não a indivíduos, mas a “posições e status” assegurada por sistemas sociais, concebida como uma forma particular de poder (JOHNSON, 1997)³. Johnson complementa, no sentido de demonstrar que a autoridade está intrinsecamente associada às estruturas sociais, que derrubar a autoridade investida no estado como instituição equivale a derrubar o estado. A escola enquanto instituição do Estado funciona de forma rigorosamente igual por ser uma parte da máquina estatal e os efeitos deste “poder”, interessa para esta pesquisa, para pensar como alunas são submetidas e de forma explícita a obedecem, geralmente não só por legitimarem este poder de forma tácita, mas sobretudo porque seu lugar social na escola equivale a uma posição hierárquica nestas escalas de poder. Em outras palavras, “indivíduos exercem autoridade apenas enquanto julgamos que ocupam os cargos aos quais ela está ligada e a amplitude de sua ação depende da natureza, da posição e do sistema” (JOHNSON, 1997).

Em outro ponto de vista, Cláudia Regina Costa Pacheco compreende autoritarismo partindo do sentido original da palavra e coloca que autoridade deriva etimologicamente de “autor” (PACHECO,

³ Verbete inspirado em Weber, Max. 1946 (1982): Ensaios de sociologia. Rio de Janeiro: Zahar/1946.

2008; apud CARVALHO, 1998). Esta colocação da autora objetiva distinguir a noção de autoridade com autoritarismo defendendo que autoridade quando confundida com autoritarismo segue um movimento errôneo de compreensão. Esta autora propõe que a “a autoridade nasce do encontro de partes que se respeitam [...] não havendo imposição de regras ou normas” em um contrato firmado pela professora juntamente com a aluna.

Pacheco (2008) diz que conhecer e reconhecer a “autoridade consciente” do professor é uma forma de amenizar a violência na escola. Ao mesmo tempo comenta que professoras “são autoras de tradições, valores, conhecimentos, práticas e saberes” que são heranças públicas da sociedade. Um fato a considerar é que a noção de autoridade não remete a qualquer ação específica, mas a elementos correlatos que a conferem legitimidade e consequentemente a um poder. Deve ser considerado também que a “autoridade” sempre parte de uma sujeita à outra e com este aspecto relacional, a sujeita que porta de uma autoridade depende desta outra que a atribui legitimidade.

Em qualquer situação de onde a autoridade é posta em uma relação, imediatamente o fator que a sustenta é colocado como propulsor do seu efeito e jamais a autoridade imporia um efeito gratuito ou neutro – sem estar relacionada a este elemento de diferenciação para com a outra. Cabe lembrar ainda que a noção de autoritarismo não aferiria uma violência se não estivesse relacionada à noção de autoridade como elemento de diferenciação a qual da sustentação a qualquer ação autoritária. O estudo desta autora, por situar-se no campo da educação cita como exemplo a autoridade positiva posta por professoras, porém, não parece coeso defender equidade e respeito nas relações entre professoras e alunas quando uma das partes desta relação de ensino-aprendizagem tem a autoridade como ponto de partida e causador de um efeito nesta relação.

Para Oliveira (2006) ser aluna significa, antes de tudo, assumir o papel designado e, considerando que escola é uma instituição cujo seu funcionamento corresponde a procedimentos estáveis, baseados pela cultura escolar que consolida normas, pelas posturas compartilhadas por professoras e rigidez dos currículos escolares, crianças e adolescentes precisam adaptar-se a estas normas (não somente institucionais, mas culturais) para serem “bem sucedidas”. Segundo Akkari e Silva (2011) “desde cedo todo aluno aprende a seguir várias regras que visam o autocontrole de suas ações no ambiente escolar, primeiramente, e que se expande ao convívio social”.

O silenciamento das alunas é de interesse de professoras e da instituição de modo geral por vários fatores que contribuem para a manutenção do controle e do poder: as práticas das atividades pedagógicas tradicionais às professoras que conheçam os resultados de suas propostas de trabalho dão-lhe mais segurança, o domínio da escolha do que ensinar, ter o controle do “aprendizado”, das decisões, além do mais, esta lógica retribui favorecimentos aos interesses da burguesia capitalista que precisa de corpos produtivos para a manutenção do poder político e econômico (AKKARI; SILVA, 2011).

“É dócil um corpo que pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado”. (FOUCAULT, 1989). Citando Foucault, estes autores ainda comentam que:

Ter o controle significa ter o poder, e essa preocupação com o poder, com o domínio de uns sobre os outros, gerou uma disciplina que busca padronizar os corpos, tirando-lhe toda a liberdade e destruindo assim, suas capacidades inventivas, expressivas e comunicativas (AKKARI; SILVA, 2011 apud FOUCAULT, 1999).

Em outras palavras o silenciamento de alunas se apresenta como ferramenta de manutenção da ideologia dominante, conforme Marques e Ferreira (2011). Estes processos de silenciamentos de alunas correlacionam-se com as ideias de Paulo Freire sobre a educação bancária que tendem a silenciar as sujeitas no intuito de adaptá-las e transformá-las, coibindo o movimento de reflexão e ação sobre a realidade (MARQUES, FERREIRA, 2011). Relacionando estes processos de silenciamentos com as situações geradoras de conflitos com adolescentes infratoras na escola pública que se percebe nos dias atuais, podemos questionar a efetividade de sua participação na construção dos ambientes educacionais, no intuito de analisar as lacunas de silêncios como propulsores de comportamentos transgressores.

É no trabalho coletivo que estas sujeitas se percebem as possibilidades de intervenções e empreendem ações para construir a escola, a sociedade e o mundo ao qual se veem comprometidos (MARQUES, FERREIRA, 2011). A abordagem individualista e meritocrática que baseiam o trabalho de muitas professoras conduzem as relações de ensino-aprendizagem por concepções individualista, que compreendem que o sucesso da aluna se dar exclusivamente pelo que esta pode construir, desconsiderando o trabalho coletivo entre alunas e alunas e professoras:

O individualismo que impera nas relações, estabelece uma guerra de todos contra todos, constituindo cada indivíduo como uma ameaça para os grupos [...] O coletivo pode ser entendido como algo em movimento, que busca problematizar e superar as dicotomias colocando os seres em inter-relação. Cada um de nós tem proposições que apresentamos em determinado momento, mas que estão em constante processo de (re)composição (MARQUES, FERREIRA, 2011).

2.2 Evasão ou expulsão – definições etimológicas

Evasão em definições simples é sinônimo de sair, fugir, escapar, desviar, esvaecer. Em etimologia a palavra vem latim “evasio”, de “evadere” que significa fugir ou escapar, de *ex-*, “fora”, mais *vedere*, “ir, caminhar”. O problema da evasão escolar, portando diz respeito a uma ação sempre empreendida por uma sujeita, aluna, em seu movimento de “evadir-se”, por-se fora do ambiente da escola à base de razões que convergem com fatores motivadores distintos, que exigem considerações pontuais para sua compreensão. As diversidades destas explicações para o problema da evasão são frequentemente analisadas na área de estudos sobre o fracasso escolar.

Em momentos históricos não muito distantes a escola operava com restrições que estavam ligadas também aos seus objetivos de ser um mecanismo elitista e seletivo com o intuito atribuir legitimidade social às poucas que tinham acesso à mesma. Por isso, servia como um meio de atribuir “legitimidade social para a ideologia da meritocracia individual. Assim [...] conferia aos poucos que a ela tinham acesso uma distinção social que frequentemente se revertia em privilégio econômico” (CARVALHO, 2011).

Os imerecidos fins e interrupções de trajetórias escolares que compreendemos como fracasso escolar, é percebido também por meio de análises que consideram haver relação com o (ruim) desempenho das alunas que da vazão a outros desdobramentos de análises e justificativas encontradas na âmbito da vivência psicológica - para falar de relações familiares, distúrbios de personalidade, empecilhos afetivos e culturais que afetam as alunas isoladamente (CARVALHO, 2011). Esta postura é criticada por Maria Helena Sousa Patto, quando analisa as explicações pedagógicas para o fracasso escolar, quando diz que a

psicologia que desde seu nascimento baseia-se numa definição conservadora de ajustamento e de normalidade e que centra suas investigações no que ocorre no indivíduo ou nas relações interpessoais, entendidos como entidades a-históricas (CARVALHO 2011).

Keila Regina da Silva e Maria Manoela Valença propõe pensar o problema dos fracassos escolares “como resultantes de múltiplas relações presentes na conjuntura”. (2000) Para estas autoras o fator violência escolar também é um dos sólidos motivos para as ações de atos infracionais, que geram fracasso e evasão e atribuem a estes problemas as desatenções por parte das professoras e da instituição às alunas, que não são percebidas em sua integralidade e potencialidades (VALENÇA, SILVA, 2007)

Vários estudos informam de forma fragmentada sobre as possíveis causas da evasão escola e especificamente sobre os fracassos na escola como gerador de processo da evasão. Contudo Carvalho sugere a complexidade das causas que podem desencadear estes processos dizendo que,

Do ponto de vista das práticas escolares, mais do que descrever um estado prévio ou constitutivo do sujeito, o 'diagnóstico' – seja em sua versão 'científica', seja na modalidade de umajuizamento escolar – opera, assim, como poderoso meio de realização de suas próprias profecias (CARVALHO, 2011).

2.3 Funcionamento do conselho tutelar e as medidas “legais” para proteção e punição

Nas situações mais frequentes entre os problemas reincidentes destas alunas estão as agressões físicas entre alunas (as vezes contra professoras), uso de drogas, roubo, xingamentos a funcionários, ameaças e vandalismo (STELKO-PEREIRA; PADOVANI, 2008). As “alunas-problemas” formam um grupo específico na escola que são percebidos de forma diferente das demais alunas em função do seu comportamento desobediente.

Geralmente, as intervenções da escola para resolução dos problemas são primeiramente com os pais e são raras as ações direcionadas às alunas no sentido de mantê-las integradas à escola. Acontece, conforme Abramovay e Rua (2002) afirmam, que a

externalização das causas da violência pela escola é conveniente do ponto de vista político e institucional, na medida em que esta lógica retira do sistema de ensino sua responsabilidade sobre o processo de produção e enfrentamento da violência.

O termo expulsão não é muito utilizado pela escola, visto que uma vez adotado este termo, a escola consequentemente assumiria que expulsar é uma ação que pertence a sua prática operacional. Transferências compulsórias, da mesma forma, é um termo mais utilizado pelo conselho tutelar para definir os ajustes externos entre as escolas. Em um breve levantamento de trabalhos que tratam da expulsão nota-se que o tema é discutido entre pesquisadoras da educação na área da evasão escolar não contendo um expressivo número de publicações a este respeito. Esta carência de estudos dedicados ao fenômeno da expulsão pode estar relacionada também à intrínseca negação discursiva, em tese, primeiramente contrária à expulsão de alunas.

Não parece coerente assumir a expulsão da escola ou as transferências compulsórias, mesmo quando esta é executada com argumentos à base de "preocupações pedagógicas", quando esta situação revela uma contravenção legal. Crianças e adolescentes estão em situação de proteção integral, a partir das definições jurídicas estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, as quais ponderam no terceiro artigo dentro das disposições preliminares a garantia de

todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Nas escolas de Florianópolis, por onde se desdobram as indagações desta pesquisa, o número de alunas que são expulsas é considerável⁴, porém não existem dados sistematizados sobre a questão da expulsão, pois, não há uma categorização para a expulsão e transferências compulsórias.

O Art. 205 da constituição Brasileira trata da educação como um direito do cidadão, dever do Estado e da família visando o desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e qualificação para

⁴ Segundo informações obtidas em uma conversa informal com um conselheiro tutelar de uma microrregião de Florianópolis.

o trabalho. O primeiro inciso deste artigo aborda a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Em um levantamento de informações a respeito das bases legais que asseguram a permanência do aluno na escola o Estatuto da Criança e do Adolescente é o documento referencial para este suporte e sua utilização mais efetiva está no Conselho Tutelar.

A escola e o conselho tutelar são instituições que por definição devem atuar pelo pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, a partir de suas atribuições. No entanto, nos casos de expulsão que pareceram mais sensíveis a questões políticas, quando as considerações para expulsão ultrapassam o mérito da ação infratora da aluna e ganha destaque em razão de problemas correlatos, como é o caso do racismo, pessoas LGBTs ou mesmo quando o histórico de conflitos envolvendo determinada aluna gera um sentimento de desvinculação que toma uma ordem pessoal entre professoras e/ou gestoras contra a aluna. Nestas situações o conselho tutelar pode servir como espaço de negociação relacionado aos problemas da escola que significa ser contra – em maioria dos casos - as crianças e adolescentes em quem estes problemas se apresentam.

Em uma entrevista concedida por um conselheiro tutelar de Florianópolis em setembro de 2014, numa fase que considerei como pré-campo desta pesquisa, foram relatadas considerações sobre os procedimentos adotados pelas escolas de Florianópolis para casos de expulsão. O problema que pode levar a expulsão tem seus elementos motivacionais na escola, portanto não é possível que o conselho tutelar acompanhe se a escola não fizer o primeiro encaminhamento solicitando a participação do conselho. De qualquer forma, o conselho pode atuar nestes casos quando solicitado pela família da aluna, no entanto não são frequentes as intervenções das famílias nestes casos. A escola nem sempre procura o conselho tutelar para expulsar algum aluno por temer que o conselho tutelar não seja de acordo com a expulsão, dificultando as possibilidades formais de retirar a aluna da escola.

As intervenções do conselho tutelar em casos de transferências compulsórias, segundo o entrevistado, atuam no sentido de decidir com a aluna em comum acordo, a possível mudança em casos mais amenos. Algumas escolas que encaminham casos ao conselho tutelar o fazem sem antes empreender ações pedagógicas para a resolução dos problemas no âmbito da escola. “A escola tem de usar todas as estratégias para que a aluna permaneça [...] temos uma relação de forças quando o direito está ameaçado ou violado”, conforme palavras do entrevistado.

O conselho tutelar entende que os motivos que podem gerar evasão por qualquer natureza devem ser percebidos na escola para que os encaminhamentos sejam feitos devidamente com suas articulações interinstitucionais e externas. As orientações iniciais do conselho tutelar para alunas com vínculos mais frágeis na escola começam por prestar atenção aos problemas de saúde e adoecimento psicológico por meio da unidade de saúde do bairro ou região. Em seguida as alunas devem ser encaminhadas ao CRAS – centro de referência em assistência social para verificação de problemas relacionados a questões socioeconômicas.

Esta análise busca compreender as relações que são estabelecidas entre Escola e o Conselho Tutelar em ações conjuntas para a resolução/encaminhamentos dos problemas escolares envolvendo as “alunas-problemas”. Neste caminho procurou-se identificar as concepções que fundamentam os protocolos entre escola e Conselho Tutelar para a expulsão e as transferências compulsórias, descrevendo as ações conjuntas entre a escola e os conselhos tutelares a partir dos encaminhamentos institucionais orientados pelo conselho tutelar.

3. CAPÍTULO 2

3.1 Sobre as entrevistas

O acesso aos dados que serviram de base para as observações desta pesquisa, primeiramente se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com conselheiras tutelares de Florianópolis, no intuito de observar a estrutura, funcionamento e práticas operacionais utilizadas pelas conselheiras. Com o objetivo de ter uma observação mais abrangente dos aspectos relacionados a toda a cidade de Florianópolis, optou-se por realizar estas observações em todas as unidades do Conselho Tutelar da grande Florianópolis, que compreende uma unidade de atendimento na região do centro da cidade, norte, sul e na região do continente. Deste modo foram entrevistadas sete conselheiras de todas as regiões de atuação.

As entrevistadas eram mulheres e dois eram homens. Estas profissionais são de diversas áreas, como pedagogia, psicologia, letras, educação física e direito. Atuam no conselho tutelar desde períodos distintos, sendo que a conselheira com mais tempo de atuação exerce esta função desde 1998 e a mais nova no cargo exerce há oito meses. Todas moram em Florianópolis, critério obrigatório para exercer a função de conselheira.

3.2 Relações institucionais entre escola e conselho tutelar

No início de cada entrevista foi detectado que as relações entre a escola e conselho tutelar não acontecem de modo igual para todas as escolas. Esta relação passa por uma série de fatores que não estão regulamentados, mas que obedece a aspectos culturais das relações que se estabelecem entre ambas as instituições: a proximidade geográfica que existe entre a escola e conselho tutelar, a familiaridade que estas conselheiras mantêm com agentes das escolas por relações de conhecimento e afinidades pessoais, o tempo de atuação de cada conselheira – que diz especialmente do quanto para ela é solucionável uma situação em função de sua experiência para o trato dos casos -, os índices que revelam problemas urbanos da região atendida, como situações de violência, pobreza onde a escola está instalada.

Existe um forte consenso entre as conselheiras que o problema da expulsão está relacionado à evasão escolar e, imediatamente estas colocavam que o principal meio que vincula o conselho tutelar a escola é o programa APOIA – Programa de Combate a Evasão Escolar,

elaborado pelo Ministério Público de Santa Catarina⁵, que, em tese, pretende garantir a permanência da aluna na escola. Embora o programa tenha o objetivo solucionar os problemas relativos à evasão escolar, o mesmo não oferece sugestões e alternativas relacionadas ao convívio escolar e as motivações que podem causar a evasão, sendo apenas um programa de monitoramento das situações de evasão, as quais o mesmo não tem recursos para identificar.

O programa visa envolver as ações de modo sistemático nas unidades escolares, conselhos tutelares, Promotorias de Justiça da Infância e da Juventude e Ministério Público. Na voz das conselheiras, o APOIA funciona como um meio de integração entre as instituições, ao mesmo tempo em que demonstra uma frágil articulação em termos práticos e funcionais. Atualmente este programa funciona por meio de um sistema online, que permite que as escolas forneçam os dados ao conselho tutelar através de um cadastro *online*. As escolas devem detectar as faltas das alunas, cujos critérios visam identificar cinco faltas consecutivas e sete faltas alternadas ao mês. Este monitoramento diário da professora deve servir para comunicar ao conselho tutelar ou ao Ministério Público sobre a situação da evasão.

Pelas definições do programa, todas as instituições precisam empreender suas ações no sentido de solucionar o problema da evasão da aluna. A escola inicialmente deve pensar suas ações, o Conselho Tutelar e Ministério Público, respectivamente, conforme o seguinte diagrama:

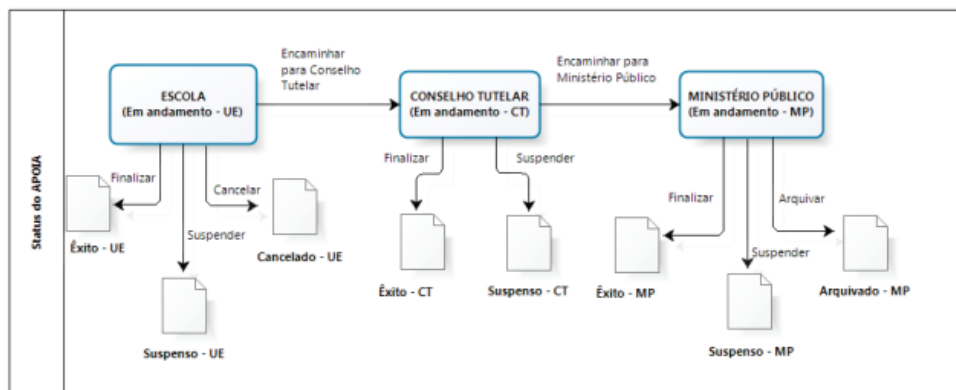


Diagrama extraído do Manual do Sistema APOIA Online, Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude - Florianópolis: MPSC, 2014, p.10.

⁵ <http://portal.mp.sc.gov.br/portal/servicos/programas.aspx#>

As colocações das conselheiras que foram anunciadas sobre o sistema APOIA *online*, serviram para identificar que as relações entre escola e conselho tutelar não passam por procedimentos estáveis e que este programa é um ponto de obrigatoriedade da vinculação entre ambas as instituições. Mesmo assim, embora o programa tenha o intuito de regulamentar ações de identificação das evasões, o trabalho das conselheiras e das escolas apresenta muitas falhas até mesmo desde o processo de identificação e notificação *online*.

Segundo umas das conselheiras, um problema frequente em relação a este contato é a falta das ações para resolver os problemas no âmbito da escola. Para ela a escola deve “notificar a família para saber o porquê de aquela criança estar com evasão, que muitas vezes as escolas não fazem, que é raro as escolas que fazem”. Outro problema, são as notificações que chegam com atrasos ou com informações insuficientes, dificultando as ações do conselho no sentido de solucionar os problemas:

Tem casos de escola que a criança está com cinquenta e poucas faltas no primeiro semestre. Mas ela me manda quando fechou o primeiro semestre com estas cinquenta e poucas faltas. Só que a criança já faltou. O APOIA é sete dias alternados, no mês ou cinco consecutivos. Então diante disso já é pra mandar pra gente. Então a criança falta lá no início do semestre e eles mandam no final do semestre. Então nossa maior dificuldade é essa com relação à questão do APOIA. (Entrevista 1)

Nas entrevistas procurou-se também identificar se havia algum procedimento padrão que devesse ser utilizado pelas conselheiras ou se existia algum procedimento específico para casos escolares. As respostas demonstraram que além de não haver um consenso para o trato das questões escolares as demandas do conselho tutelar são atendidas de modo individual sob a compreensão e conhecimento de cada conselheira.

Outro órgão que liga ações entre a escola e o conselho tutelar são as ações que podem ser empreendidas pelo NEPRE – Núcleo de Educação, Prevenção, Atenção e Atendimento às Violências⁶, cujos

⁶ <http://www.sc.gov.br/acoes-de-governo-educacao/nucleo-de-politica-de-educacao-prevencao-atencao-e-atendimento-as-violencias-na-escola-nepre>

objetivos estão baseados nos encaminhamentos dados a adolescentes vítimas e vítimas agressoras de violências, junto à entidade de saúde, assistência social, habitação e justiça, (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2011, p. 10). O NEPRE também tem a função de articular com organizações do poder público e entidades não governamentais, o que configura um órgão competente para gerenciar medidas que demandem articulações não regulamentadas ou dentro de procedimentos mais usuais, para resolução de conflitos e problemas nas escolas. Os relatos abaixo demonstram algumas situações que não correspondem a estes encaminhamentos de uma forma devida:

[comentando sobre a contribuição do NEPRE junto à escola] A própria escola pode encaminhar para a unidade de saúde do Estado aqueles adolescentes que tenham algum atendimento psicológico, alguma coisa neste sentido. Às vezes uma criança com alguma deficiência visual, para que ela seja acompanhada por uma médica e seja feito o encaminhamento que aquela criança necessita (Entrevista 1).

Então eu tive que dizer que isso aqui não é para ser tratado por um núcleo de violência, mas sim pela saúde. Aí a gente conseguiu reverter [...] em uma reunião entre escola, NEPRE e CAPS, para que o NEPRE soubesse o que é de competência da saúde, o que é o transtorno (Entrevistada 6).

A gente cobra da escola o porquê do NEPRE não estar atuando na escola. Porque se o NEPRE atuasse como deveria não chegaria tantas demandas para o conselho (Entrevistada 5).

As considerações sobre a participação do NEPRE e suas ações nas escolas, foram concebidas pelas conselheiras como problemáticas em relação à compreensão de suas atribuições. Neste sentido, foi colocado que as funções de cada órgão não são devidamente empreendidas dentro de seus compromissos institucionais que podem ser identificados a partir dos registros de suas atribuições.

3.3 A suposta inexistência da expulsão escolar

O direito de uma aluna de participar da escola está garantido pela constituição brasileira e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, condição que faz parte dos consensos compartilhados por agentes de educação, do poder público e conselho tutelar, os quais devem atuar na garantia destes direitos em favor das adolescentes em situação de vulnerabilidade. A lei que orienta este direito está baseada na obrigatoriedade da participação destas adolescentes na escola no período de seu desenvolvimento. Além destas prerrogativas legais que sugerem a “educação” como um direito, as situações que motivam uma suposta expulsão ou transferência forçada, em alguns estados brasileiros necessitaram despedir ações legais complementares contra a situação da expulsão, como é o caso do estado do Rio Grande do Sul, onde o conselho estadual de educação criou uma norma que proíbe as expulsões escolares e as transferências forçadas.

Nos “termos da lei”, não seria necessária uma normativa que sugerisse a não expulsão, que a existe uma prerrogativa tácita que compreende a educação como um direito. Nesta norma regulamentadora do estado do Rio Grande do Sul, percebe-se que não há a pretensão de sugerir o que já está na lei, mas no remete a compreensão de dois fatores contracensuais das condutas educacionais em favor da exclusão: escolas, por meios informais, concretizam expulsões de alunas contrariando as leis que sugerem a efetivação do direito e remetem às falhas das atividades pedagógicas que deveriam ser acionadas pelas escolas no intuito de garantir o direito das alunas à educação, contrariando um compromisso ético, político e legal.

Puderam-se observar algumas questões que concretizam estas afirmações a partir do campo desta pesquisa nos relatos que demonstram as situações do cotidiano do conselho tutelar. Primeiramente, as falas das conselheiras tutelares, ao serem questionadas sobre as demandas escolares que o conselho atende, informalmente comentaram que em torno de quarenta por cento das demandas atendidas são oriundas da escola. Ao responderem sobre os fatos que são dados aos casos de expulsão, antes de qualquer resposta, as conselheiras diziam que o conselho tutelar é impreterivelmente contra a expulsão:

Na verdade o conselho tutelar é contra a expulsão. Que eles fazem as expulsões, mas na verdade não é nem pra fazer isso. Na verdade se o adolescente não está adaptado à escola, está apresentando

determinado problema, eles tem que trabalhar com aquele adolescente (Entrevistada 1).

Parece que tem uma lei que não pode expulsar alunos. A não ser que tenha muito contingente contra essa pessoa. Assim tem que ser feito um colegiado pela secretaria de educação e convidar este aluno a ir para outra escola. Esta palavra em minha visão foi até extinta. Que não é uma expulsão, é uma transferência mediante a um convite (Entrevistada 2).

Aqui no conselho tutelar do centro não temos muito esta demanda, porque quando vem pra gente, a gente não aceita, porque é um direito da criança e do adolescente e esse direito não pode ser violado. Às vezes as escolas ficam meio assim... (Entrevistada 3)

Este momento da pesquisa apresentou um ponto chave para acessar o problema da expulsão e o trato dado pelo conselho tutelar, pois aos serem questionadas sobre uma situação que, em tese, é ilegal, as conselheiras tutelares tiveram que ultrapassar a condição da invisibilidade da situação de expulsão, às vezes não consentido, revelando a existência dos casos nas entrelinhas de seus discursos. Em diversas narrativas onde se colocavam contra a expulsão, no mesmo discurso apareciam comentários que davam visibilidade aos casos de expulsão. Neste momento ficou perceptível que ao comentar sobre a expulsão, os discursos das conselheiras partia de uma postura de se justificarem contra a expulsão tomando por base o Estatuto da Criança e do Adolescente, seu instrumento imediato para orientação do trabalho desenvolvido no conselho.

Os argumentos em defesa da não expulsão estavam sempre acompanhados de justificativas que apontavam para os possíveis problemas que poderiam ser ocasionados por uma expulsão e, deste modo, as conselheiras comentavam sobre o papel da escola na resolução destes conflitos:

Muitas vezes não se sabe qual é a real situação daquele aluno, como um dia desses eu peguei um caso, que encaminhei, que a escola não tinha feito, mas eu fiz para o posto de saúde, o menino tinha visto o pai ser morto na frente dele. A escola tinha ciência disso. Mas não viu que a criança estava

apresentando aquele problema, que podia ser proveniente, daquilo e realmente era (Entrevistada 1).

Sobre um segundo caso de expulsão que a mesma acompanhou, ocorrido depois de uma série de situações que envolviam violências por parte desta aluna e tendo o mesmo como vítima, comenta,

E a escola estava dando uma punição para ele. Chegando em casa ele comentou. Então são estas situações que agora ela [a mãe] me ligou que o menino não queria ir para aula. Então é uma situação de evasão escolar. Aí depois, no auge, onde a escola não resolve a situação, que acaba acontecendo à expulsão de uma aluna (Entrevistada 1).

As omissões da escola apontadas pelas conselheiras tutelares tentavam sugerir não somente uma falha no desenvolvimento das ações de resolução dos conflitos, como também sugeriam que estas omissões desencadeavam um processo de desatenção que poderia levar uma aluna a ser expulsa. Como pode se verificar no relato abaixo:

E daí eles veem que é alguma picuinha do próprio adolescente, às vezes o adolescente é mal criado com o professor, mas ninguém está vendo esta situação, ninguém fez nada até então. Aí quando está lá no auge, saturado da situação, aí é que começa a fazer alguma coisa e daí a escola “eu não quero mais este aluno, e exclui” [...] Acontece assim meio que esporádico, mas assim já houve um caso aqui, que inclusive agora ele já foi expulso de novo, que já é a terceira escola que ele passa. É um adolescente, assim, não digo problemático, mas com um grande avanço de abalo psicológico em decorrência de algum problema que aconteceu que a gente não sabe [...] O ano passado que veio um caso desse menino que já tinha passado por algumas expulsões de escolas, e só veio pela escola comunicando da expulsão dele. Mas muitas vezes a escola chama a família e comenta com a família e diz olha: ‘a partir de hoje, seu filho, sua filha, não frequenta mais a nossa escola porque a gente ta expulsando ela’ (Entrevistada 2).

O papel da escola frente às resoluções dos conflitos que podem ser considerados como “motivadores” de uma suposta expulsão, era frisado pelas conselheiras no intuito de demonstrar que a ação do conselho tutelar ocorre de forma externa à escola ou qualquer instituição que a adolescente mantenha algum contato, já que sua atuação se dá “quando um direito está sendo violado” – declaração proferida por várias das entrevistadas.

3.3.1 Procedimentos “extra formais”

Alguns casos de expulsão e transferências forçadas de alunas ocorrem por vezes sem o consentimento do Conselho Tutelar impossibilitando de prestar qualquer serviço ou encaminhamento em defesa dos direitos das alunas. Acontece que as escolas ao tratar uma aluna com problemas disciplinares com o objetivo de excluir a mesma, procura a família para encaminhar em um possível “acordo”. Nas palavras de algumas conselheiras, esta situação fica mais explícita:

Muitas vezes esses trâmites ficam entre escola e família. Aí quando a família aceita corre normal. Quando as famílias não aceita esta expulsão elas nos procuram para perguntar se pode, se não pode, aí onde a gente acaba orientando (Entrevistada 1)..

Assim, porque via de regra não se fala diretamente para nós porque nós não aceitamos isso, entendeu? Porque isso não pode acontecer. Se o aluno está com dificuldade, está com problemas, temos que ajudá-lo a resolver. Podem até vir com uma fala querendo insinuar, mas a gente já coloca nossa posição. Então a gente já entra na discussão que não podemos fazer isso .(Entrevistada 3)

Mas aí elas fazem um processo separado e não passam pelo conselho. Às vezes para evitar de se incomodar. Às vezes entendem que o determinado aluno aprontou, tem consciência que o aluno fez e acabam não tomando o rumo do conselho tutelar (Entrevistada 7).

Cabe lembrar que nestas situações, a instituição escolar sob quaisquer formas de viabilizar este contato com a família já está

exercendo um poder sobre a aluna e consequentemente sobre a família. Geralmente estas famílias são de pessoas com baixa renda e escolaridade, o que pode facilitar a exclusão das alunas caso não haja uma resposta mais incisiva por parte da família na garantia da permanência das filhas. Segundo uma conselheira da região do continental de Florianópolis,

A escola é a porta de entrada da maioria das situações que ocorrem com crianças e adolescentes. Na questão de expulsões e transferências compulsórias, essa prática pouco acontece aqui conosco. Não existem muitas escolas que façam este tipo de procedimento, e quando isso ocorre sempre chega até, mas muito mais pelas famílias do que a própria escola” (Entrevistada 5).

Considera-se também que ao comunicar a família sobre um comportamento indisciplinado de uma aluna, sugere uma associação dos problemas à figura da aluna, onde a família é colocada na incumbência de responder por tais condutas. O conselho tutelar tem conhecimento destes casos porque em situações que a família não consegue contestar a escola recorrem ao conselho tutelar para ter informações e encaminhamento institucional.

3.4 Relações entre as violências escolares, adolescências e os casos de expulsão.

Para entender os motivos pelos quais passam a construção dos comportamentos indisciplinados e agressivos de crianças e adolescentes, buscou-se perceber os elementos que motivam estas reações, de que forma pode-se relacionar a esta fases da vida. As entrevistas, com as conselheiras tutelares, permitiram identificar, mesmo que em um caráter de percepções das conselheiras, alguns elementos que sugerem as condutas “inadequadas” na escola por estas adolescentes e criança.

Na sequência das justificações das conselheiras, a negligência familiar foi uma forte alegação das causas que podem levar ao rompimento de uma aluna da escola. A negligência indica um processo de desatenção por parte dos pais, nos aspectos físicos, educacionais e até mesmo afetivos. Esta justificativa passou pela maioria das conselheiras que fizeram questão de destacar a situação no atendimento de todas as

regiões da cidade. Negligência também remete a um termo usual no trabalho do conselho e nas atividades diárias torna-se quase técnico:

Precisa ser muito bem tratado nossas adolescentes. Até mesmo via questão judicial à questão da negligência familiar, a cobrança em relação à família. A negligência num contexto geral, da família, do Estado, a falta de escola, a falta de estrutura na escola. (Entrevistada 1).

Acredito que seja todo um contexto histórico cultural de negligência principalmente do Estado com relação às políticas públicas no sentido de não ter aparelhos suficientes para dar conta das demandas que as famílias apresentam hoje (Entrevistada 4).

Estrutura familiar foi um dado também expressivo, embora genérico, não sendo possível identificar a concretude destas colocações. De qualquer modo, a estrutura familiar pareceu dizer de uma situação na qual a criança ou adolescente pudesse ter suporte para o suprimento de suas necessidades básicas, como recursos materiais e econômicos, além de uma estrutura que garantisse direitos elementares como moradia e alimentação. Além destas aparências nos relatos, a estrutura familiar soava também como se remetesse a modelos mais comuns de configurações familiares onde estas adolescentes pudessem encontrar “referências” para suas vivências sociais.

Situações de violências manifestadas por familiares e no domicílio de adolescentes foi considerado um elemento fortemente motivador para produção destes comportamentos agressivos. As manifestações de violências que eram empreendidas pelas adolescentes, podem ser compreendidas como uma reprodução de situações às quais as mesmas são acometidas no interior de suas famílias.

Em se tratando de casos mais presentes no ambiente escolar, os quais geram situações de infração e “desordem” no ambiente da escola, o uso de drogas foi comentado como um fator causador de problemas escolares. Este ponto, especialmente foi colocado por meio de argumentações muito gerais e não foram comentadas quais as ligações que relacionam o uso de drogas com comportamentos agressivos ou indisciplinados. Nota-se aqui, o uso de drogas como um problema que obedece a uma compreensão muito mais genérica que a vivência do adolescente no âmbito da escola e corresponde a um imaginário social mais abrangente sobre o uso de substâncias que produzem efeitos no

corpo. Uma situação relacionada ao uso de drogas foi a condição de situações de usos viciantes.

A “vulnerabilidade social” que abarca a situação de muitas crianças atendidas pelo conselho diz de uma condição ampla, que desfavorece esta população. O que a difere das situações do convívio familiar e escolar, é o aspecto de insegurança e instabilidades que as mesmas estão condicionadas a participar.

Quanto a assuntos mais externos às adolescentes, como ações de responsabilidades públicas, foi comentado sobre a carência de políticas públicas que contemple as necessidades culturais e educacionais na escola e na sociedade da qual este adolescente participa. Aliado a estas situações, estavam os problemas “educacionais”, em muito menor grau de destaque, por exemplo, problemas com aprendizagem. Segundo uma conselheira da região do continente, alunas que não conseguem compartilhar com a turma dos mesmos processos de trocas de conhecimentos e apreensão de saberes na coletividade da sala de aula e da escola, acabam por se sentirem desligadas do restante da turma, causando uma disparidade entre idade e série considerada normal, resultando em situações de evasão. Embora não esteja relacionada diretamente ao comportamento agressivo ou condutas violentas, as disparidades, como são concebidos pelas adolescentes nesta situação, favorecem a mudanças no comportamento das mesmas, indesejadas pelas escolas. No relato de uma conselheira, este ponto ficou explícito:

Esta evasão eu vejo, pelo que os pais relatam aqui, que não é tanto pela violência, conflito, briga. Muitos casos são por aprendizagem. De dizer “meu filho já estava numa série, na terceira, quarta, ele já é grande e estava com crianças que são menores, a nem sabia ler direito”. Este é um dos motivos disso (Entrevistada 6).

É importante destacar que estas observações das conselheiras trouxeram diferentes colocações sobre os mesmos assuntos, o que revela que a realidade de uma região muda significativamente para outra em muitos aspectos que diz respeito ao trabalho prestado pelas agentes do conselho.

Embora a expulsão não seja uma prática dentro do que se pode entender como evasão, as condições das vivências escolares estão diretamente relacionadas às questões que geram a evasão. Em ambas as situações, de evasão, transferência compulsória ou expulsão, são características do fim de um processo problemático para a escola com a

qual a mesma, muitas vezes, tem dificuldade de lidar. Por este motivo, percebeu-se uma relevância em identificar a percepção destas conselheiras sobre as possíveis “causas” da evasão, transferências compulsórias e expulsões.

As afirmações das conselheiras passam por análises visivelmente usuais e dentro dos repertórios conhecidos por profissionais da educação ao tratar dos comportamentos “desobedientes”. Por esta razão os comentários apontavam situações fragmentadas que não abrangiam as adolescentes na complexidade de suas trajetórias e convívio social – esta postura nos mostra como os elementos causadores dos problemas destas adolescentes remetiam em maior grau a questões individuais onde as causas se sustentam na responsabilidade das próprias adolescentes. Do mesmo modo, os fatores sociais que poderiam ser percebidos como propulsores da exclusão, não sugeriam efeitos da vida externa contra as adolescentes, mas algo paralelo a sua existência.

Sérgio Adorno Abreu comenta que existe um “debate apaixonado” sobre os contextos sociais que trata da expulsão escolar com jovens em situação de delinquência associado ao problema da violência urbana. Suas intenções pretendem nos mostrar como as compreensões destas questões se configuram por representações sociais e culturais sobre as vítimas e agressores e a responsabilidade do poder público ao reagir à criminalidade. O autor comenta que existe uma lógica moralista e dicotômica sustentada pela noção de cidadãos de bem e criminais.

O texto de Sérgio Adorno de Abreu (1991), *“A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola”* traz uma observação central sobre os processos de socialização de jovens, situação da criança e do adolescente, relacionada com a escola e a experiência de delinquir, a qual é resumida na expressão “socialização incompleta”. Para ele este termo pretende falar do contato da aluna com a escola onde a mesma encontra uma estrutura dura que certas vezes não consegue estabelecer interlocuções com a instituição e deste modo a “delinquência” é um produto do aparelho escolar. Esta postura do autor serve para entender o funcionamento da escola como condicionante dos processos de desenvolvimento que, quando seus objetivos não são cumpridos suscita conflitos sociais e culturais expressos pelos recursos e espaços institucionais, pois “É nesse horizonte que se pode falar em socialização incompleta, cujo efeito é desequilibrar o curso regular da formação do caráter e da identidade de jovens” (ADORNO, 1991. p.81).

Este autor propõe ainda pensar a escola como espaço distante, já que as a escola não se constitui como um espaço de realização social,

visto que a luta cotidiana de alunas “não comporta investimentos em um futuro incerto e não sabido”. Considera familiar, portanto, por ser um espaço de aprendizado das violências (ADORNO, 1991). O autor, neste estudo sobre expulsão, nos informa sobre os procedimentos “formais” para a expulsão, mas traz também a ideia de que a estrutura escolar tradicional, que não respeita e fornece aberturas à participação de alunas na construção dos espaços escolares, funcionam sutilmente como meios que colaboram com a expulsão. Em suas palavras,

A escola brasileira expulsa seus tutelados, através de sutis, porém poderosos mecanismos. Suas práticas, não raro, se mostram incompatíveis com o universo cultural de crianças e adolescentes submissos. Construída em espaço sóbrio, destituído de emoções e de atrações lúdicas, espaço desinteressante e desmotivador, ela contrasta com um universo cultural ao qual os desafios, os confrontos, as lutas, o mundo dos “tete a tete”, a vida eminentemente feita de pessoas e não de abstrações, constituem seus traços mais significativos (ADORNO, 1991).

Para os casos de evasão dos quais as alunas agenciam seus rompimentos com a escola por decisões desconhecidas pela instituição, o autor chama de *evasão imediata*. De qualquer modo, o termo está relacionado a uma omissão por parte da aluna, que o autor não se propõe a conferir a mesma uma necessidade de justificação.

Ademais, as questões que são observadas, não necessariamente como motivadoras, mas relacionadas à perda de vínculo do aluno com a escola, passam por alguns fatores que remetem a situações sociais da vida da adolescente. A pobreza é uma causa social que corresponde a situações correlativas e geradoras de uma série de bloqueios aos espaços sociais aos quais estas alunas “não estão permitidas” de acessar não por uma condição inerente à pobreza, mas pelos prejuízos simbólicos correlatos a esta condição de vida que interfere na forma sobre com estas sujeitas participam e se percebem no mundo:

Não é de hoje que a situação da infância pobre no Brasil é alarmante. Embora reconhecida, a proteção dispensada pelo poder público a esses segmentos jovens sob a forma de políticas sociais muito pouco tem contribuído para debelar a subnutrição, para diminuir os índices de mortalidade infantil para coibir a exploração do trabalho infantil, para erradicar o analfabetismo e

reduzir as taxas de evasão escolar ou de baixa escolaridade (ADORNO, 1991).

Quando as causas de mortalidade infantil não findam o desenvolvimento das vidas de adolescentes pobres, certas situações como as inclinações para o mercado de trabalho precoce e por vezes informal são interpretadas como fuga da escola. Especialmente em relação ao trabalho, esta opção fala, antes de qualquer julgamento moral, de um processo independente destas adolescentes que demonstram autonomia para gerir suas vidas e construir alternativas mais fieis às suas intenções de realizações. Em algumas palavras, Adorno (1991) discute esta situação e nos informa que o intuito de diminuir a pobreza é enganoso, e que esta inserção precoce no mercado de trabalho acaba por preservá-la. Assim,

Desde cedo, parcelas desses jovens, veem-se constrangidos a abandonar os seus lares de origem. A furta-se da vigilância doméstica, a construir novos agrupamentos familiares em que se tornam provedores. Nessa condição, a escolarização e a profissionalização ficam irremediavelmente bloqueadas, contribuindo pra produzir a ilusão do trabalho infantil: a incorporação no mercado de trabalho, longe de amenizar a pobreza, cumpre perversamente o papel de preservá-la (ADORNO, 1991).

No relato de uma conselheira tutelar da região do continente, comentou-se que o mercado de trabalho, mesmo que informal, funciona como uma justificativa de evadir-se da escola. Alunas que em suas trajetórias escolares condizem com situações semelhantes, saem da escola para trabalhar com idades entre treze e dezoito anos e futuramente, quando voltam (no caso das que voltam) retornam a instituição através dos programas de educação para jovens e adultos, que conseqüentemente já fornece diferentes elementos para pensar tempos e espaços escolares em razão das mudanças que contrastam com o “ensino regular”.

A precariedade do funcionamento da escola no funcionamento do turno noturno, a evasão de professores, os acessos aos espaços da escola não permitidos no ensino noturno como salas de informática, acesso a atividades esportivas, ausência de funcionários que mesmo não sendo características próprias ao estudo noturno, ocorrem em muitas escolas em razão da desatenção que é prestada ao ensino noturno. A educação

de jovens e adultos, por tratar de uma alternativa compensatória à educação regular, a posiciona em um caráter secundário em termos de importância e valorização da escola. Deste modo, visto que essas condições influenciam na qualidade do ensino, a evasão que ocorre nos períodos da adolescência, resulta em consequências negativas em situações futuras nas trajetórias escolares destas pessoas.

A saída da escola com a prerrogativa de dedicar-se ao trabalho demarca um momento de evasão pelo rompimento do vínculo com a escola e não por qualquer compreensão contrária à legitimidade da importância e participação na escola, que em consensos generalizantes são vistas como positivas. Outros motivos de evasão demonstram aspectos diretamente associados à escola, como nos casos de evasão por situações de violências e conflitos escolares. Na relação entre evasão por trabalho, deve se considerar que a mesma ocorre, antes de a inclinação para o trabalho se mostrar como um motivo, pela forma com a educação e consequentemente a escola são concebidas em relação ao trabalho.

Em comparação com camadas de renda médias e altas, às trajetórias educacionais das adolescentes de classe baixa estão diretamente associadas ao trabalho. Desta forma as concretizações de suas vidas se realizam em processos concomitantes onde educação e trabalhos estão articulados para suas trajetórias de vida. A evasão de adolescentes em classes pobres, diante de fatores sociais e culturais, neste sentido, obedece a um imaginário que separa a escola do trabalho como caminhos distintos para a vida. Desta forma, o pertencimento de classe social apresenta efeito na percepção da educação escolarizada e sua relação com o trabalho, salvo consensos usuais no plano dos discursos que fazem relacionar a escolarização com o retorno financeiro. A busca pelo trabalho, deste modo, merece uma compreensão examinada de forma específica não cabendo no rol dos argumentos que tratam a evasão escolar.

É importante destacar também que a compreensão que visa à escola como uma instituição importante pelo possível retorno econômico, é uma justificativa vazia, corriqueira e não muito problematizada sobre seus meios de efetivação. Cabe lembrar também que uma vez que essa ligeira noção de um retorno financeiro funciona, na compreensão produzida por parte de profissionais da escola e educadoras, como uma convidativa prerrogativa pedagógica para manutenção do vínculo da aluna com a comunidade escolar. O outro lado da instalação desta noção é o aniquilamento das funções elementares da escola sustentadas pelo crescimento intelectual das educandas, o desenvolvimento da postura crítica e social para participar

da vida em sociedade, pela compreensão da importância e do significado de suas contribuições com o coletivo e a ampliação de suas visões de mundo por meio do que se pretende com recursos educacionais e “escolares”.

Adorno (1991), apresenta ainda uma consideração que invalida qualquer argumento que tente relevar determinações para uma suposta explicação da delinquência ou comportamentos desobedientes, já que compreende esta situação como relacional dentro dos contextos sociais aos quais essas adolescentes estão inseridas. Para este autor, existe uma variedade de fatores atuando em conjunto que proporcionam derivações destes problemas. Não existem trajetórias lineares, por onde passam elementos que fundamentam “as delinquências” ou comportamentos de “desordem” que não podem ser explicadas “necessariamente em abandono radical de todas as relações que constituem a ordem social dominante” (ADORNO, 1991). Mais explicitamente,

Não há trajetória biográfica típica que derive para a delinquência, ao contrário do que apregoam certas tendências na literatura, inspiradas em teses criminológicas, discutíveis que alegam a desorganização familiar, a pobreza, à baixa escolaridade, a falta de profissionalização, a intermitência do trabalho como estímulo a construção de um carreira no crime. De fato, a derivação para a delinquência, pode estar associada a tais situações, podem estar associada a algumas delas combinadas entre si, ou a nenhuma dela [...] Por suposto, nem todas as crianças submetidas a iguais condições de pauperização reagem do mesmo modo. Muitas resignam diante do seu destino. Aceitam as regras do mundo adulto e prosseguem sua trajetória de trabalhadores obedientes. Outras manifestam comportamento arreadio, indisciplinado. Entre essas encontra-se aquelas que optam por seguir carreira na delinquência. Diferentemente de seus iguais, essas crianças encontram diante de si uma multiplicidade de contatos, de pessoas, de agências que abre para elas a oportunidade de se converterem em menor, de inscreverem sua história ao lado da história das agências de controle da ordem pública (ADORNO, 1991, p. 79).

Na trajetória dessas alunas “desviantes” este autor conceitua estes movimentos de evasão com a noção de “desterritorialização”, que trata do abandono das esferas institucionais dominantes e “reterritorialização” – movimento de reinserção de seus microterritórios onde residem o “essencial se suas existências” (ADORNO, 1991). Esta afirmação revela também que a evasão pode não referir a um ponto cristalizado na trajetória de vida da aluna:

Esse abandono realiza-se em etapas, a base de ensaios pessoais, êxitos e fracassos, cujas saídas, manifestam-se inicialmente pelo afastamento da constelação familiar, pela fuga e evasão da escola, pela intermitência da atividade ocupacional, pela alternância entre trabalho e delinquência. Trata-se de um duplo mecanismo que pode assumir diferentes formas e implicar diversas derivações para a delinquência. Não significa de imediato e de modo inexorável, a ruptura de todos os liames, com o universo “normal” e a inserção em linhas de sociabilidades complementarmente autônomas. Via de regra, esse processo materializa-se em uma sucessão de ações que habilita o acesso de crianças e adolescentes em microterritórios plenos de aventuras e de fortes emoções. Essa reinscrição, em linhas de fuga e de solidariedade paralelas e simultâneas é alcançada pela evasão escolar. (ADORNO, 1991, p. 79)

Por fim, este autor coloca que a escola além das negligências acionam ações contrárias às alunas como uma espécie de “castigo modelar do comportamento”, pelas humilhações que as alunas enfrentam pelo não saber e por não corresponder com as expectativas da instituição. Além do que, os conhecimentos oferecidos são impostos e estão distantes de seu universo cultural – tomando lugar do que poderia ser dedicada ao lúdico, a brincadeira e interlocuções mais respeitosas da relação educadora-educanda:

As provas que se sujeitam para confirmar o pertencimento ao gênero humano e a recusa de um estatuto da anti-sociedade, a violência que subjaz as relações sociais, que exclui o diálogo e a compreensão. Autoritárias, essas relações não dissimulam as formas agressivas de prevenção da disciplina, através das exigências de bom comportamento e desempenho e a intolerância, que educadores manifestam diante do fracasso escolar. Nesse universo, a baixa escolaridade e a evasão escolar, antes de serem características peculiares de jovens e crianças que trilham a

delinquência, é o produto do funcionamento do aparelho escolar (ADORNO, 1991, p. 80).

Crianças e adolescentes, comumente, lidam com problemas relacionados a essa fase de suas vidas e, por ocasião, às situações conflituosas ocorrem em decorrência de suas próprias condições de adolescentes. O “caráter” é colocado em jogo, enquanto indivíduos que independem de faixas etárias e as respostas exigidas nessas situações não são esperados como tendo a adolescência como ponto de partida. Neste sentido, fica explícito que as condições sociais que constroem representações desse caráter carregam sentidos em primeiro plano, submetendo estas adolescentes em tratamento discriminatórios:

Não poucas crianças socializadas na rua, que constroem sua experiência na delinquência, revelam uma compreensão adulta do mundo, na medida em que se inserem o trabalho, a profissão, a escolarização, como elementos estruturadores da existência de si e dos outros. Ao mesmo tempo, revelam dificuldades de abstração, de compreensão desse mesmo mundo por outras medições que não seja a busca imediata de soluções para problemas cotidianos, do enfrentamento do outros, por outra linguagem, que não seja a da violência como modo de ser (ADORNO, 1991, p. 80).

4. CAPÍTULO III]

4.1 Condutas agressivas: os problemas das professoras e alunas.

Égide Royer (2003) cita em um de seu trabalho um programa criado para evitar a expulsão e transferências de jovens que demonstravam comportamentos agressivos - Programa de alternativa para suspensão escolar (Pass) – desenvolvido com o princípio de que “para educar uma jovem é necessário sua presença na escola mesmo que sua conduta perturbe a classe, sua aprendizagem ou a aprendizagem dos colegas”. Comenta ainda que “Quando a única intervenção para socialização de uma aluna é a punição, o resultado é um lamentável fracasso, principalmente quando se trata de adolescente ou de jovens adultos oriundos de ambiente conturbados ou menos favorecidos” (p.60) e sugere uma escola que não seja somente reativa aos problemas de alunas, mas que seja proativa.

Por meio de ações que buscaram compreender as dificuldades das alunas e sugerir alternativas pedagógicas, esse pesquisador identificou, por meio de avaliações individuais com essas alunas, habilidades escolares e sociais as quais define como “competências sociais”. Estas habilidades sociais, às vezes, são motivos para a expulsão e transferências forçadas. O autor enfatiza que a participação das famílias na resolução dos casos é uma estratégia importante para a resolução dos problemas relacionados às adolescentes com problemas relacionados ao comportamento.

Parte da mesma pesquisa versa sobre a o “lado” das professoras nessa reelação problemática com alunas desobedientes: o autor enfatiza que as escolas não colocam em prática os conhecimentos adquiridos para resolver os problemas de alunas com comportamentos agressivos e considera que a formação de professoras limita a pesquisa e a intervenção, colaborando com a sustentação de práticas tradicionais na escola. Quando existe uma intervenção por parte de professoras, muitas vezes não são ideais, ou são colocadas em prática de forma inadequada, ou limitadas à punição. “A formação básica recebida pelos professores marginaliza os aspectos comportamentais e enfatiza aquilo que o mestre ensina e a maneira como ele ensina” (ROYER,2003).

Pensando nos prejuízos voltados a professoras e com este modo afeta as relações onde especialmente trabalha-se com alunas com condutas agressivas, o estresse é considerado um fator muito presente no

trabalho docente. Deste modo professoras recorrem ao álcool e outras drogas para controlar o estresse e às vezes recorrem a acompanhamentos psicológicos. Diante e além dos problemas de comportamentos agressivos, o autor traz uma observação interessante, ao indicar que: “Nessa amostragem de professoras é importante notar que políticas disciplinares inadequadas ou incoerentes, foram vistas como principal elemento de estresse no trabalho (ROYER, 2003)”

O estudo de Royer (2003) traz uma abordagem que dá ênfase ao que diz respeito ao papel da professora e coloca que a formação continuada de professoras é um ponto central para resolver os problemas escolares. Segundo o autor, é de extrema relevância também a realização de pesquisas sobre os problemas escolares no sentido de compreender as condutas agressivas nos espaços educacionais.

O artigo de Royer (2003) tem fundamental relevância nesta pesquisa por reunir uma série de alternativas pedagógicas e oferecer recursos para pensar soluções frente aos comportamentos agressivos de alunas. Na parte final de seu texto, dedicada a falar sobre o papel das professoras e possíveis meios de soluções, ele apresenta sugestões que podem ser adotadas por professoras na seguinte ordem:

compreender como condutas agressivas se desenvolvem, se convençam de que a educação pode contribuir para a prevenção do desenvolvimento e da reincidência de atitudes problemáticas, intervenham de maneira pro-ativa com relação às condutas agressivas na escola, individualizem suas intervenções, valorizem formação continuada, integrem em suas práticas os conhecimentos provenientes, de pesquisas recentes, desenvolvam capacidades sólidas de estabelecimento de parcerias com os pais, reconheçam o trabalho em equipe como importância essencial (ROYER, 2003,).

Outra parte reveladora da postura do autor para pensar o espaço da educação propõe um sistema de valores articulados:

a excelência na educação, no que concerne aos jovens que apresentam problemas sérios de comportamento, só é possível se houver um sistema de valores articulados e adequados, que possa dar a escola uma ética da educação (VISSER, COLE e DANIELS, 1999, apud. ROYER, 2003).

Pensando no contexto das entrevistas que foram realizadas nesta pesquisa sobre a percepção das conselheiras tutelares a respeito das ações escolares, esta colocação faz sentido quando se percebe que, na maioria dos relatos, a escola foi representada como um lugar de “indefinições” a partir dos relatos analisados. Isso se dava por meio das divergências sobre a função social da escola e suas atribuições legais. Portanto, de um lado não havia muitos consensos em relação aos procedimentos que deveriam ser utilizados nos encaminhamentos das situações de conflitos. E quando se tratou de pensar as alunas, por vezes as mesmas eram responsabilizadas pelas omissões institucionais.

4.2 Separações de classes como construtora da violência instalada

Depois de algumas experiências feitas por um grupo de pesquisadoras em escolas de Porto Alegre, por meio de um projeto conhecido como Escola Cidadã, a participação da comunidade externa e alunas na construção da escola são consideradas um fator positivo. Este projeto teve o interesse de discutir com a comunidade uma nova organização escolar para definição coletiva de normas disciplinares (RODRIGUES; HICKMANN; XAVIER, 2006, p. 37).

As autoras buscaram analisar como a indisciplina na escola estava associada ao “inadequado” desempenho de alunas. A escola cidadã teve uma

proposta desenvolvida com o objetivo de superar a exclusão e garantir o sucesso escolar da aluna nos moldes da administração popular desenvolvidas anteriormente em São Paulo e Belo Horizonte sob coordenação de Miguel Arroyo (RODRIGUES; HICKMANN; XAVIER, 2006, p.38).

A administração popular indicava para uma nova organização escolar, cuja proposta pedagógica era a inclusão e permanência da aluna, especialmente de classes populares com “aproveitamento e prazer”. Neste sentido uma prioridade foi,

desfazer a prática de separar alunas que conseguem facilmente aprender dos que não conseguem, agrupando-as por faixa etária e interesses comuns, facilitando a seleção de

temáticas, para estudo e minimizando, deste modo, muitos dos problemas disciplinares da escola seriadas e removendo a ideia de repetência do currículo (RODRIGUES; HICKMANN; XAVIER, 2006. p.38).

Pensando nos contextos sociais mais amplos, as pesquisadoras comentam que o fortalecimento do neoliberalismo, que pode ser percebido com o crescimento das desigualdades sociais e exclusão de maioria da população da participação nos bens e serviços produzidos coletivamente, desencadeia novas expressões de violências, uma vez que estes modelos neoliberais vêm contestar a noção de direitos sociais e igualdade:

Em substituição ao princípio da igualdade, os neoliberais estão propondo o princípio da equidade, com o sentido de promover a aceitação das diferenças naturais entre as pessoas. Ou seja, é natural que uns sejam mais ricos e outros mais pobres, pois foi a natureza que assim o quis, não havendo, pois, responsabilidade das instituições sociais e nem do Estado em administrar e mediar os conflitos sociais. [...] Diante de tais mudanças também cabe perguntar como fica a construção de valores e referenciais éticos entre sujeitos sociais em diferentes contextos (GENTILI, 1996, apud RODRIGUES; HICKMANN; XAVIER, 2006. p. 41).

Estas autoras colocam estes argumentos para chamar atenção ao que consideram importante para pensar nos problemas escolares como algo ocasionado pelas noções divergentes de valores sociais em mesmo espaço, os quais tem alterado ritmo das mudanças sociais, demarcadas sobremaneira pelas mudanças geracionais. Essa mudança de valores expressa o crescimento dos conflitos pelo “abandono dos princípios dialógicos de argumentação e de negociação entre interlocutoras o que implica no reconhecimento do direito do outro (ZALUAR, 1994, apud RODRIGUES; HICKMANN; XAVIER, 2006). Estas observações servem para questionar a construção destes valores referenciais éticos entre sujeitas de diferentes classes sociais, como é a proposta das autoras:

O que é possível pensar neste momento é que estamos diante de um momento de mutabilidade e de transitoriedade de valores, hábitos, costumes,

normas, códigos de ética e de conduta que tem provocado um processo de ausência de valores sociais agregados e geradores de um vazio que vem sendo preenchido pela violência ao se substituir a autoridade pela força RODRIGUES; HICKMANN; XAVIER, 2006)

A noção de valor posta pelas autoras não traz uma definição prévia, contudo, pode-se entender aqui, valor no sentido de “uma ideia comum sobre como alguma coisa é classificada em termos de desejabilidade, mérito ou perfeição sociais relativas” (JONHSON, 1997,) na compreensão que pode ser um estado de apreciação para classificar alguma coisa, situação, objeto. Assim, pode-se pensar que a substituição de valores sociais que corroborem para o fortalecimento de acordos éticos em favor do bem estar social e do respeito entre as pessoas em detrimento da legitimação da violência não trata de um movimento de uma mera mudança de valores, pois a manifestação da violência não ocorre por meio de uma escolha ou valor de apreciação para sustentá-la e sim com resultantes nas situações que apresentam conflitos não administrados.

As considerações sobre os valores sociais postas aqui podem ser melhor entendidas pensando que esta suposta mudança de valores pode ser pensada em um desencontro de valores sociais e expressões destas desarmonias. As “autoridades” institucionais (escolares, para melhor aproximação com este estudo) geram violências quando não colocam, dentro de suas atribuições institucionais, em favor do diálogo e manutenção dos espaços de interlocuções, especialmente com sujeitas de classes populares. Além dos estigmas que funcionam como barreiras tácitas, a suposta autoridade institucional desconsidera a possibilidade do diálogo dentro de um exercício de poder que tem claras definições de uma realização da violência.

Quem fala, fala pra alguém. Um discurso sempre está direcionado. Quando se fala sobre valores, por meio de pesquisas ou definições institucionais, mesmo trazendo considerações à existência de uma diferença entre classes, o discurso gera um “pseudo-poder” sobre o outro que, da mesma forma, remete a uma postura de autoridade. À medida que se entende as violências como expressões de valores averso, estes valores conterão interlocutoras de enunciação, as quais necessariamente estariam responsabilizadas. Portanto, quem são as donas dos valores sociais que corroboram com as violências e qual o seu pertencimento em se tratando de classe social? Aliadas às contribuições

de Gilberto Velho, Maria Luisa Xavier(2006), fala sobre ressignificação de valores sociais e comenta sobre a relação entre filhas e mães na reprodução destes valores, entendendo que,

É importante ter presente que esta ressignificação de valores não vem ocorrendo no sentido de positivá-los em direção a uma nova ética das relações sociais, mas parece apresentar uma crise moral e uma descrença de muitas crianças, adolescentes e jovens em relação aos valores de seus pais, que se encontram muitas vezes alicerçados na sociedade do trabalho e não do dinheiro rápido e fácil, que muitas vezes o mundo da contravenção possibilita e com o qual muitos jovens estão comprometidos” (VELHO, 1996, apud RODRIGUES; HICKMANN; XAVIER, 2006).

4.3 Experiências de outros contextos e trajetórias da aluna excluída

Ao falar na expulsão de alunas, talvez por se tratar de fato que remete a um fim, os comentários estão sempre baseados no que motiva a exclusão da aluna, fala-se sobre as causas destas situações, contudo as trajetórias dessas adolescentes não se mostram como uma questão importante para a análise. As estatísticas são capazes de informar dados do é possível ser demonstrado, das questões que se apresentam como objetos a serem utilizados e manipulados. Diante da problemática das expulsões depara-se com situação que convoca para um movimento contrário a essa visibilidade: primeiro porque na maioria dos casos as expulsões são realizadas por meio de procedimentos informais e abusivos, violadores dos direitos e por imediatamente promover um apagamento das trajetórias de vida que seguem, tornando-as ainda mais invisíveis e distantes da responsabilidade das instituições de ensino e do que as estatísticas podem ver.

Carol Raydem (2002) dedicou-se a pesquisar o que chama de fatores e grupos de risco relativas às situações de expulsões em um estudo desenvolvido na Inglaterra chamado “violências nas escolas e políticas públicas”, publicado pela UNESCO Brasil. O que chama atenção em suas análises é o fato que em escolas inglesas existem meios legais para expulsar alunos de forma assumida por critérios da lei

(p. 133). As expulsões podem acontecer por períodos determinado e podem não ser definitivas.

Os resultados de sua pesquisa demonstraram que estas alunas são predominantemente do gênero masculino, e são raras as situações que ocorrem com meninas. Alunas negras também são maioria entre as que são alvos de ações “disciplinares”. Crianças com necessidades educacionais especiais são mais propícias a serem expulsas, especialmente quando se trata de dificuldades emocionais e comportamentais – tendo suas necessidades educacionais especiais não reconhecidas e desrespeitadas. Sobre alguns aspectos familiares, é percebido que apresentam algumas características comuns tais como a desorganização familiar, definida pela autora de “caótica” ou vivendo em fortes tensões, com grandes índices de desemprego, trabalho inseguro e com baixa remuneração. Estes pontos nos mostram como as situações relacionadas à expulsão estão associados a problemas externos aos alunos e envolvendo de forma concreta a família.

Crianças que recebem cuidados assistenciais são maioria entre as que são expulsas das escolas, principalmente escolas primárias. Outro perfil comum, conforme a pesquisa de Hayden (2002) são jovens responsáveis pelo seu próprio sustento e adolescentes grávidas e mães adolescentes. No intuito destacar as condições de vidas das estudantes que são alvos das expulsões escolares, Hayden (2002) comenta que poucas pesquisas tratam das especificidades de alunas expulsas no seio do debate sobre expulsão.

Parte das pesquisas e dos debates públicos sobre expulsões escolares vem-se concentrando nas questões de nível societário tais como exclusão social ou segurança comunitária. Por vezes, os debates enfocam os fatores institucionais, e mais especificamente as responsabilidades das escolas, por outras, as responsabilidades das famílias e, em outras ocasiões, todo o espectro de agências assistenciais afeitas à questão. Embora, como afirmamos acima, as circunstâncias e as características gerais dos alunos que correm maiores riscos de expulsão sejam bem conhecidas, há um número relativamente pequeno de pesquisas tratando das possíveis diferenças entre eles, como indivíduos (RENDELL, 2001 apud HAYDEN, 2002).

A autora nos mostra também como o racismo que perpassa as relações sociais dentro da escola é um elemento motivador par expulsar uma aluna. O racismo pode ser percebido em momento do convívio escolar anterior a qualquer situação que remeta a uma ação punitiva e pode também surtir efeitos contrários à aluna, e com peso complementar para expulsão quando uma ação disciplinar é direcionada a uma aluna

negra. Algumas autoras têm tratado os acessos do racismo nos meios institucionais como “racismo institucional”. O temperamento individual de alunas e fatores de personalidade podem, segundo Haydem (2002), fazer parte do que leva a uma expulsão.

Por fim, Haydem (2002) afirma que estar fora da escola é um fator de risco e a escola, um fator de proteção, citando Farrington (1996). Parte que merece destaque ainda em seu estudo é quando a mesma comenta que as situações nas quais as alunas são envolvidas nestes processos de exclusão da escola podem fazer com que a aluna desenvolva dificuldades sociais e psicológicas, ao mesmo tempo em que atribui estigmas a estas alunas, fazendo com que a mesma possivelmente adote comportamentos expressem contravenções legais na sociedade, em momentos futuros. Neste sentido, as omissões das escolas, definidas pela negligência, tem responsabilidades também pelas consequências negativas que uma expulsão gera na trajetória de vida de uma aluna. Dadas às características que foram possíveis de analisar sobre as expulsões, percebe-se que estas situações ocorrem frequentemente com crianças e famílias que precisam de apoio social – o que nos revela que a desintegração por parte da escola tem contribuir tanto para uma exclusão específica quanto para um ciclo de situações problemáticas que uma aluna pode ser submetida pós-expulsão.

5. Considerações finais

Por haver uma série de argumentos na base do direito da criança e da adolescente, as expulsões escolares não podem ganhar status formal. Por este motivo as instituições expulsam alunas por procedimentos extra-formais em contato com as alunas e, em menor proporção, fazendo contato com as famílias. Uma vez que não é possível se tratar de uma ação legítima da instituição, profissionais da escola usam da noção de uma autoridade institucional, confirmadas pela falta de informação (em muitos casos) com a família interlocutora deste contato informal.

A invisibilidade das expulsões só ganha sustentação no plano dos discursos, já que na prática a expulsão é operacionalizada por meio de medidas disciplinares, assim como as transferências compulsórias. As ações que são realizadas em conjunto entre escola e conselho tutelar não obedecem a quaisquer critérios regulares de ambas as instituições.

Na leitura das conselheiras tutelares a escola é omissa em relação às atividades que devem ser realizadas para prevenir e solucionar problemas escolares sobre violência e comportamentos. Percebe-se aqui que as escolas não atuam em momentos preventivos contra tais problemas. Os problemas relacionados às agressividades, violências e outros conflitos, ao passo em que é materializado na aluna, limita as compreensões que podem revelar outros desdobramentos para solucionar esses problemas da/na escola.

Não existem prerrogativas legais contra as expulsões e transferências forçadas, pois os argumentos que são utilizados pelo conselho tutelar contra as situações de expulsão remetem à concepção do direito à educação, que está resguardado a todas as crianças e adolescentes.

6. Referências

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO no Brasil, 2002.

ADORNO, S. **A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), São Paulo, v. 79, p. 76-80, 1991.

AKKARI, Abdelijalil; SILVA, Camila Pompeu da, **Para romper com o silêncio na escola: corpo, currículo e cultura**. In: Luciana Pacheco Marques; Anderson Ferrari. (Org.). **Silêncios e Educação**. 1ed. Juiz de Fora: EDUFJF, 2011, v. 1, p. 53-70.

BAPTISTA, Ruth Micheleto Honorato. **Adolescente em Conflito com Lei: As Condições Desfavoráveis para o Cumprimento de Medida Sócio-Educativa de Internação**. Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007, 65.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** - Lei nº 8069/90. Em L. P. Nogueira. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Saraiva. 1990.

ESTADO DE SANTA CATARINA, Ministério Público Federal, Centro de Apoio Operacional da infância e Juventude. **Manual do Sistema APOIA Online** / Centro de Apoio Operacional da Infância e Juventude [organizado por Marcelo Wagner] - Florianópolis: MPSC, 2014.

ESTADO DE SANTA CATARINA; **Política de Educação, prevenção, Atenção e Atendimento às Violências na Escola**. Florianópolis, Outubro de 2011.

FOUCAUT, M.; **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1989.

HAYDEN, Carol; **Fatores de risco e expulsão de alunos da escola**, in: UNESCO, BRASIL; **Violência nas escolas e políticas públicas** / organizado por Eric Debarbieux e Catherine Blaya - Brasília: UNESCO, 2002. 268p

JOHNSON, Allan G. **Dicionários de sociologia: guia prático d** linguagem sociológica/ Allan G. Johnson; tradução, RuyJungmann; consultoria Renato Lessa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997

LAGO, M.P.;MOZZER,G.N.;VALDEZ,D.; **Universal, singular e excluído: a construção do lugar do adolescente pobre na sociedade brasileira** - Inter-Ação, Goiânia, v.40,n.2p,213-232,mai/ago.2015.

MARQUES, Luciana Pacheco; FERREIRA, Adriana Marques. **Gestos de silenciamento no/do cotidiano escolar**. In: Luciana Pacheco Marques; Anderson Ferrari. (Org.). Silêncios e Educação. 1ed.Juiz de Fora: EDUFJF, 2011, v. 1, p. 39-52.

PACHECO, Claudia Regina Costa. **Violência, Educação e Autoridade docente: repensando o processo de "coisificação" humana**;- EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas - CIAVE. VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR, Paraná. 2008.

RABUSKE, Anelise Scheuer. **"Alunos-problema": discutindo práticas implicadas na produção do anormal**. (Dissertação de Mestrado) UFRGS - 2006.

ROYER, Égide. **Condutas agressivas na escola: pesquisas, práticas exemplares e formação de professores**. UNESCO. Desafios e alternativas: violência nas escolas. Brasília: UNESCO, UNDP, 2003, p. 57-78.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa**. Educ. rev., Curitiba, n. 28, Dec. 2006.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; PADOVANI, R. C.. **Transferência e/ou expulsão escolar de estudantes por comportamentos agressivos: Uma discussão necessária**. In: VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; CASTELEINS, Vera Lúcia; ENS, Romilda Teodora. (Org.). VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCERE III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS: CIAVE. Curitiba: Champagnat, 2008.

UNESCO BRASIL;. **Violência nas escolas e políticas públicas** / organizado por Eric Debarbieux e Catherine Blaya. - Brasília: UNESCO, 2002.

VALENÇA, Maria Manoela.; SILVA, Keila Regina.; **Evasão escolar e ato infracional: um desafio para o serviço social?** III JORNADA Internacional de Políticas Públicas. São Luís – MA, 2007.

XAVIER, M. L. M. F. ; RODRIGUES, Maria Bernadette Castro ; HICKMANN, R. I. . **Cultura e violência na tessitura das relações pedagógicas e disciplinares.** In: Maria Luisa Merino de Freitas Xavier. (Org.). *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões.* 2 ed. Porto Alegre, RS, 2006, v. , p. 37-52.